

Achtenhagen, Frank

Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 961-971



Quellenangabe/ Reference:

Achtenhagen, Frank: Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 6, S. 961-971 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142897 - DOI: 10.25656/01:14289

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142897>

<https://doi.org/10.25656/01:14289>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 6 – Dezember 1983

I. Essay

HERMANN BAUSINGER

Freier Informationsfluß? Zum gesellschaftlichen Stellenwert der neuen Medien 847

II. Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE

Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens 859

ANDREAS GRUSCHKA/
GÜNTER KUTSCHA

Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II 877

III. Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD

Der Deutungsmusteransatz. Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge 893

GÜNTER IRLE/
MATTHIAS WINDISCH

Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis 913

CHRISTIAN SALZMANN/
WOLF-DIETER KOHLBERG

Modellunterricht und Unterrichtsmodell 929

WINFRIED RÖSLER

Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie 947

IV. Diskussion

FRANK ACHTENHAGEN

Eine konstruktive Wende in der Didaktik? Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen 961

FRIEDRICH KOCH

Von der „sexuellen Revolution“ zur „Sexualerziehung als Unterrichtsprinzip“ 973

V. Besprechungen

JÜRGEN DIEDERICH

WILHELM H. PETERSSEN: Handbuch Unterrichtsplanung 989

HANS-KARL BECKMANN

LEO ROTH (Hrsg.): Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer 994

MARTIN HIRZEL

JEAN PIAGET: Meine Theorie der geistigen Entwicklung 1000

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1003

9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vom 26.–28. März findet in Kiel der 9. Kongreß der DGfE statt. Dieser steht unter dem Generalthema „Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit“.

Anfrage und Anmeldung sind zu richten an das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel – DGfE Kongreß – Herrn Dr. K. Blänsdorf, Olshausenstr. 40, 2300 Kiel. Dort ist auch das ausführliche Kongreßprogramm erhältlich.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

Thema: Berufsbildung und Kompetenzentwicklung

JOCHEN KADE: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*

Nach Jahren relativer Dominanz der Qualifikationsaufgabe wird heute wieder zunehmend die Bildungsaufgabe der Erziehung betont, ohne daß jedoch bisher das Verhältnis von Bildung und Qualifikation ausreichend geklärt werden konnte. Dabei droht Bildung – gewollt oder unerkannt – zum privaten, individualistischen Rest ansonsten hochgradig vergesellschafteter Lernprozesse zu werden. Der Verfasser unterzieht die einseitige Betonung des Qualifikationsbegriffs einer pädagogischen Kritik und deutet die von HUMBOLDT unterschiedenen Formen der allgemeinen und speziellen Bildung als unterschiedliche Weisen gesellschaftlicher und individueller Aneignung von Wirklichkeit. Die Begriffe „Bildung“ und „Qualifikation“ werden unter Bezug auf HABERMAS' kritische Theorie der Moderne in den Kontext der geschichtlichen Veränderungen gesellschaftlicher Arbeit gestellt und dann als Mittel zur Analyse und Konstruktion von Modellen beruflichen Lernens ausgewiesen.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II*

Die Verfasser gehen von der Feststellung aus, daß Problem und Aufgabe der Berufsorientierung in Theorie und Praxis der Berufsausbildung bislang kaum Beachtung gefunden haben. Die Entwicklung von Berufsorientierungen ist jedoch eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, daß mit der Aneignung fachlicher Kompetenzen auch die berufliche Identitätsbildung der Lernenden gelingen kann. Dies wird an Ergebnissen aus einer Evaluationsstudie zum Bildungsgang „Erzieher“ nachgewiesen und verdeutlicht. Die Konsequenzen, die sich hieraus für die Bildungsgangforschung ergeben, werden abschließend auch in bezug auf andere berufliche Bildungsgänge erörtert.

Thema: Fragen didaktischer Theoriebildung

ROLF ARNOLD: *Der Deutungsmusteransatz – Eine Analyse seiner theoretischen, metatheoretischen und methodologischen Bezüge*

Folgende drei Fragestellungen werden untersucht: 1. Was sind Deutungsmuster? 2. Welchen metatheoretischen Konzeptionen sind die Varianten des Deutungsmusteransatzes verbunden? 3. Welche methodologischen Konsequenzen ergeben sich für die Durchführung und Auswertung von Deutungsmusteranalysen? – Der Autor stellt in einer begriffsllogischen Analyse zehn Bedeutungselemente des Deutungsmusterbegriffs heraus und untersucht drei Varianten einer metatheoretischen Fundierung des Deutungsmusteransatzes: phänomenologisch-existentialistische Konzeptionen sozialwissenschaftlicher

Hermeneutik, Konzeptionen, die im Zusammenhang mit der Bestimmung von Arbeiterbewußtsein entwickelt wurden, und die strukturtheoretische Konzeption objektiver Hermeneutik. Die methodologischen Probleme einer qualitativen Deutungsmusteranalyse werden im Zusammenhang mit dem Entscheidungsdilemma von Reliabilität und Validität und der Geltungsbegründung von Interpretationen bestimmt.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *Der Gebrauch von Evaluationswissen als Handlungsalternative in der Praxis*

Die praktische Verwertung von Evaluationswissen untersuchen die Autoren am Beispiel von vier wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen. Dabei wird der Umgang der Lehrer mit den Ergebnissen der Begleitforschung einer handlungstheoretischen Analyse unterzogen, welche die strukturellen Bedingungen der Modellversuche berücksichtigt. Die Analyse zeigt, daß Lehrer dann mehr Evaluationswissen für die eigene Revisionsarbeit und kognitive Orientierung heranziehen, wenn der Schulversuch ein hohes Innovationsniveau hat, wenn die Evaluationsuntersuchungen theoriehaltig und auf curriculare Handlungssituationen zugeschnitten sind, wenn die Lehrer in Curriculumrevisionsgruppen mitarbeiten und schon bei der Entwicklung des Modellversuchs Kooperationserfahrungen mit den Begleitforschern sammeln können.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Modellunterricht und Unterrichtsmodell*

Aufgrund des Mißverhältnisses zwischen der qualitativen und quantitativen Komplexität der Welt einerseits und dem Fassungsvermögen unseres Bewußtseins andererseits wird unter dem daraus resultierenden Reduktionsdruck alle Erkenntnis zur Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle. Jegliche menschliche Weltbegegnung überhaupt bedarf daher des Mediums „Modell“.

Modelle als notwendige Analyse- bzw. Antizipationsinstrumente der Wirklichkeit sind dabei stets Abbildungen und Verkürzungen ihrer Originale. Der Modellbildungsprozeß zeichnet sich durch Präterition von Attributen auf der Originalseite und durch Abundanz von Attributen auf der Modellseite aus. Weiterhin sind Modelle ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet, sondern sie sind stets nur in bezug auf ein bestimmtes erkennendes Subjekt, in bezug auf bestimmte Erkenntnisintentionen und in bezug auf einen bestimmten Zeitraum Original-Repräsentanten. Es ist daher jeweils zu fragen: Wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modell?

Diese auf der Allgemeinen Modelltheorie basierenden Überlegungen leisten bei einer Übertragung (theory-model-approach) auf Modellbildungsprozesse in der Unterrichtsforschung und der Didaktik einen wichtigen Beitrag zur Erhellung und Versachlichung der Diskussion unterschiedlicher Modelle, indem voreilige Verallgemeinerungen vermieden, unzulässige Zuordnungen aufgedeckt und versteckte Intentionen transparent gemacht werden.

Jeglicher Modellunterricht und jegliches Unterrichtsmodell sollten daher ebenfalls kritisch der vierfachen Frage – wovon, für wen, wann und wozu ist etwas Modellunterricht/ Unterrichtsmodell – unterworfen werden, um jedem Modellbenutzer die subjektive und raum-zeitlich beschränkte Gültigkeit und die dadurch bedingte Korrekturbedürftigkeit der Modelle einerseits, andererseits ihre durch Reduktion bedingte Offenheit darzulegen.

WINFRIED RÖSLER: *Alltagsstrukturen – kognitive Strukturen – Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie*

Der Verfasser vergleicht den Ansatz einer phänomenologischen Lernkonzeption mit Ansätzen kognitiver Lehr-Lernforschung. Die sich z. Z. herausbildende phänomenologische Lernkonzeption thematisiert Lernen im Zusammenhang mit Analysen von Strukturen der Lebens- und Alltagswelt und setzt sich dabei vom Ansatz der kognitiven Lehr-Lernforschung ab. Der Verfasser untersucht, inwieweit die phänomenologische Kritik an der kognitiven Lehr-Lernforschung von dieser selbst – mit Hilfe der Begriffe „kognitive Struktur“ und „Lehrstoffstruktur“ – konstruktiv aufgenommen werden kann.

Contents and Abstracts

Essay

HERMANN BAUSINGER: *Free Flow of Information? On the Social Rank of the New Media* 847

Topic: Vocational Training and Development of Competence

JOCHEN KADE: *Education or Qualification? On the Social Presentability of Professional Training* 859

After years of relative dominance of work on qualification, the question of the role of education (*Bildung*) in rearing children is again finding increasing stress although the relationship between education and qualification has not yet been adequately clarified. Whether it is so desired or whether it is unrecognized, education is threatening to become a private, individualistic remnant of learning processes with a highly socialized character. The author subjects the one-sided emphasis on the concept of qualification to a pedagogic criticism and interprets HUMBOLDT's differentiation between forms of general and specialized education as different kinds of social and individual acquisitions of reality. The concepts "education" and "qualification" are put into the context of historical changes in social work with reference to HABERMAS's critical theory of modernism and then proved to be a means of the analysis and construction of models of professional learning.

ANDREAS GRUSCHKA/GÜNTER KUTSCHA: *Vocational Orientation as an Attitude to be Developed by Professional Training—Theories. Theses and Results of Research on the Formation of a Professional Identity and Competence of Development in the Upper Secondary School* 877

The authors begin with the statement that the problem and burden of professional orientation have hardly been heeded at all so far in the theory and practice of vocational training. The development of professional orientations, however, is an indispensable prerequisite for the development of a professional identity by the learners to be able to succeed along with the acquisition of professional competence. This is proved and made plain by the results of an evaluatory study on the training course „Educator“ (*Bildungsgang „Erzieher“*). The consequences for research on training courses that arise out of this fact are discussed in relation to other courses of professional training as well.

Topic: Questions in Developing Didactic Theories

ROLF ARNOLD: *Patterns of Interpretation – An Analysis of their Theoretical, Metatheoretical, and Methodological Frames of Reference* 893

The following three questions are examined: (1) What are patterns of interpretation? (2) With which metatheoretical conceptions are the variations of the basic approach of interpretative patterns connected? (3) Which methodological consequences arise for the execution and evaluation of analyses according to interpretative patterns? In an analysis according to the theory of concepts, the author determines ten elements of meaning in the concept of interpretative patterns and examines three variations of a metatheoretical foundation of the basic approach of interpretative patterns: phenomenological and existential concepts of sociological hermeneutics, concepts that were developed in connection with the definition of worker consciousness, and the theoretical structure of concepts of objective hermeneutics. The methodological problems of a qualitative analysis of interpretative patterns are discussed in connection with the dilemma of decision according to reliability and validity and the way the value of the interpretations is accounted for.

GÜNTER IRLE/MATTHIAS WINDISCH: *The Use of Knowledge Acquired Through Evaluation as Alternative Action in Actual Practice* 913

The authors examine the practical utilization of knowledge acquired through evaluation, using four academically superintended school experiments as examples. The teachers' ways of dealing with the results of the attendant research are analysed according to theories of action that take into account the structural conditions of the experimental models. Analysis shows that teachers use the knowledge acquired through evaluation for their own revisions and cognitive orientation if the experimental school has a high level of innovation, if the investigations conducted in the evaluatory research are based on theory and adjusted to curricular scenes of action, if the teachers were members of the group revising the curriculum and if they could acquire experience in cooperation with the attendant investigators during the development of the experimental model.

CHRISTIAN SALZMANN/WOLF-DIETER KOHLBERG: *Teaching by Models and Models for Teaching* 929

As the qualitative and quantitative complexity of the world is disproportionate to the capacity of our minds to comprehend it, this state of affairs results in pressure to simplify and reduce things with the consequence that all experience develops into experience in or through models. Every human contact with the world at all therefore needs the medium "model". Models as necessary instruments of analysis or anticipation of reality respectively are always reproductions and abbreviations of their originals. The process of developing models is marked by an omission of attributes on the side of the original and by an abundance of attributes on the side of the model. Furthermore, models are not clearly attached to their originals, but are always only attached in relation to a certain subject perceiving the state of affairs, in relation to a certain intention of perception, and in relation to a certain time span. One must therefore always ask: Of what, for whom, when,

and for what purpose is something a model? These considerations are based on a general theory of models. When transferred (theory-model-approach) to processes of developing models, they supply an important contribution to the illumination and objectivation of the discussion of various models in educational research and in didactics by avoiding hasty generalizations, by uncovering inadmissible allocations, and by making hidden intentions transparent. Every instance of teaching by models and every model for teaching (*Modellunterricht/Unterrichtsmodell*) should therefore also be critically subjected to the quadruple question of what, for whom, when, and for what purpose is something teaching by model/a model for teaching to show every user of the model its subjective validity and the restrictions of its validity according to time and place and the need for corrections arising therefrom on the one hand, and the openness models achieve through reduction on the other hand.

WINFRIED RÖSLER: *Everyday Structures – Cognitive Structures – Learning Structures. On Phenomenological Criticism of the Cognitive Theory of Learning* 947

The author compares the approach of a phenomenological concept of learning with approaches of cognitive research on teaching and learning. The currently developing phenomenological concept of learning examines learning in connection with analyses of structures in the world of everyday life and living and in doing so diverges from the approach of cognitive research on teaching and learning. The author investigates to what degree the phenomenological criticism of cognitive research on teaching and learning can be constructively incorporated by the cognitive theory, especially when it is done with the aid of the concepts of “cognitive structure” and “structure of subject matter”.

Discussion

FRANK ACHTENHAGEN: *A Constructive Change in Didactics? – Comment on Recent Publications* 961

FRIEDRICH KOCH: *From the “Sexual Revolution” to “Sexual Education as a Principle of Teaching”* 973

Book Reviews 989

New Books 1003

Eine konstruktive Wende in der Didaktik?

Anmerkungen zu einigen Neuerscheinungen

Die gegenwärtige didaktische Diskussion zeichnet sich durch eine Fülle von Publikationen mit unterschiedlichen Argumentations- und Handlungssträngen aus. Als gemeinsames Merkmal dieser Debatte läßt sich das Streben nach mehr Konstruktivität erziehungswissenschaftlicher Forschung identifizieren. Im folgenden sollen vier didaktische Publikationen diskutiert werden, die auf großes Interesse gestoßen sind und die bereits mit ihren Titeln die konstruktive Tendenz zum Ausdruck bringen. Ich gehe auf zwei Arbeiten ein, die wissenschaftlich akzeptiert sein wollen, aber gleichzeitig ihre Bemühungen um ausbildungspraktische Relevanz – und damit um Konstruktivität – aus einer zum Teil bissigen Kritik der „klassischen“ didaktischen Modelle herleiten: GRELL/GRELL (*Unterrichtsrezepte*, 1979) und MEYER (*Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, 1980). Des weiteren bespreche ich zwei Arbeiten, in denen die wissenschaftliche Tradition der deutschen Didaktikdiskussion um den Planungsaspekt bereichert wird: SCHULZ stellt mit seinem Buch *Unterrichtsplannung* (1980) ein Hamburger Modell dem Berliner Modell der „lerntheoretischen Didaktik“ an die Seite, während KLAFFKI (1980) die „bildungstheoretische Didaktik“ zu einer *Unterrichtsplannung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik* ausgebaut hat.

Da diese Besprechung ihr Augenmerk auf den konstruktiven Aspekt richtet, sollen methodologische Probleme hervorgehoben werden, die m.E. bei der *Weiterentwicklung und Überprüfung* didaktischer Modelle zu beachten sind. Der Vergleichbarkeit wegen werden jeweils fünf Fragenkomplexe diskutiert: Entstehungsbedingungen, Verhältnis zu den „klassischen“ didaktischen Modellen, Wissenschaftsverständnis, Konstruktivitätsaspekt, Konsequenzen für die Lehrerbildung.

GRELL/GRELL: Unterrichtsrezepte

Das Buch ist von der provokativen Herausstellung eines Konzepts der „Unterrichtsrezepte“ geprägt, wobei diese Provokation zum einen gegen eine didaktische Theorie gerichtet ist, die darauf verzichtet, ihre Anwendungsbedingungen und -möglichkeiten systematisch zu behandeln, zum anderen auf eine didaktische Praxis zielt, die es nicht nötig zu haben scheint, Handlungswissen explizit aufzuzeigen und fruchtbar zu machen. Mit markanten Beispielen halten die Autoren der Theorie wie der Praxis einen Zerrspiegel vor: „Kein Lehrer hat den geringsten Zweifel daran, daß man die Schüler richtig motivieren müsse. Aber dieses Wissen nützt nicht viel oder schadet sogar, wenn man keine Handlungsweisen beherrscht, mit denen man diese Absichten praktisch verwirklichen kann“ (S. 14). Unterstellt wird eine Heranführung junger Lehrer an die Unterrichtspraxis, die mit einem ungeordneten Studienprogramm ihren Anfang nimmt und mit einer unzureichend begründeten Kritik an den ersten Lehrproben endet. Dabei wird es für möglich oder gar sicher gehalten, daß der junge Praktikant drei Einsichten gewinnt:

„1. Ich habe eigentlich beinahe alles falsch gemacht. 2. Was ich richtig gemacht habe, das hätte ich am besten ganz anders und viel besser machen müssen. 3. *Vor* dem Unterrichten gibt es keinerlei Rezepte. Aber *nach* dem Unterrichten sind sie im Überfluß zu haben. Es gibt dann plötzlich so viele davon, daß ein einzelner sie gar nicht alle behalten kann“ (S. 15).

Bei der Begründung ihres Vorgehens verzichten die Autoren sowohl auf eine explizite Auseinandersetzung mit den in der deutschen Lehrerbildung verwendeten didaktischen Theorien als auch auf eine pädagogische Legitimation; denn eine Hilfestellung für den Lehrer, die dessen Verhalten zu verbessern und zu stabilisieren vermag, liege auch im Interesse des Schülers: „Die Art und Weise, wie zukünftige Lehrer das Unterrichten lernen sollen, ist ineffektiv, unwissenschaftlich, unpraktisch und unverantwortlich“ (S. 17). Eine Verbesserung des Lehrerhandelns soll dem Lehrer helfen, „banale Fehler im Umgang mit den Schülern und in der Organisation des Unterrichtsablaufs“ (S. 40) zu vermeiden; Unterricht soll für alle Beteiligten erträglicher und effektiver werden.

Die Ausklammerung einer ausführlichen Diskussion pädagogischer Ziele und institutioneller Rahmenbedingungen geschieht bewußt (vgl. S. 34ff.). Das Plädoyer zielt auf eine Stärkung des Selbstbewußtseins von Lehrern durch eine Bereicherung des Handlungsrepertoires und wendet sich gegen unnötige Resignation, Larmoyanz, Zynismus und daraus erwachsene Rigidität. Das im Gegenzug propagierte „Rezept für die Ausführung einer Unterrichtsstunde“ (S. 103–277) spricht alle Felder/Probleme an, die in der didaktischen Diskussion Erwähnung finden – allerdings grenzen sich die Autoren durch die Art der Informationsaufbereitung ab: Zum einen folgen sie in der Gliederung einem hypothetisch gesetzten Stundenablauf; zum anderen bemühen sie sich um die Formulierung von Rezepten, die sie definieren „als Beschreibungen, was man tun kann, wenn man bestimmte Ziele erreichen oder bestimmte Effekte erzielen möchte“ (S. 42).

Die ausführliche Zusammenstellung von Informationen zu den neun Phasen für die Ausführung einer Unterrichtsstunde, die sehr lesenswert sind, läßt sich wissenschaftsmethodisch als der Versuch eines aufgeklärt-pragmatischen Eklektizismus charakterisieren. Den Verfassern ist es gleichgültig, woher die von ihnen herausgestellten Verfahren stammen; entscheidend ist nur, daß sie als erprobt oder prinzipiell anwendbar gelten können. Der Explizitheitsgrad der Handlungsempfehlungen liegt relativ hoch; nach Möglichkeit diskutieren GRELL/GRELL Einwände gegen bestimmte, von ihnen vorgeschlagene Verhaltensweisen und versuchen gleichzeitig, sie zu entkräften. Auch wenn die Zusammenstellung natürlich der Stützung des Rezeptkonzepts gilt, vermag die Art der Auseinandersetzung prinzipiell eine Diskussion zu fördern – und genau diese Diskussion halten GRELL/GRELL für unabdingbar.

Ziel ihres Ansatzes ist es, möglichst viele Sätze über Unterricht zu formulieren – *Rezepte* –, die realitätsbezogen *und* überprüfbar sind. Diese Sätze hätten dann auch das Rückgrat der Lehreraus- und -weiterbildung darzustellen. Stillschweigend ist dabei vorausgesetzt, daß Lehrer in der Lage sind, Unterrichtssituationen aufzuschlüsseln, Probleme wahrzunehmen sowie Wirkungen (und Nebenwirkungen) zu antizipieren.

Mir gefällt an diesem Buch, daß konsequent der berufsqualifizierende Aspekt der Didaktik herausgestellt wird: *Lehrer müssen als Fachleute für didaktisches Handeln ausgebildet werden.* Dazu gehört in einer wissenschaftlichen Ausbildung, daß sie erfolg-

reich erprobte Verfahrensweisen nicht nur kennen und beherrschen lernen, sondern auch die Theorien, die sich in einen Zusammenhang mit diesen Verfahrensweisen bringen lassen, angemessen zu diskutieren in der Lage sind. Die pädagogische Legitimation erfolgt mit dem Hinweis darauf, daß diese Handlungsempfehlungen letztlich auf die Förderung der Schüler zielen. Mit dem Explizitmachen der Begründungen für didaktisches Handeln läßt sich dieses Legitimationsmuster durch eine konsequente, von Selbstbewußtsein – aufgrund des Wissens und Könnens – getragene „individualisierte Operationalisierungsforschung“ überprüfen (S. 281).

Kritisch ist anzumerken, daß die Autoren ihren Text unter einer deutlichen Berücksichtigung vorliegender Theorien (z. B. Lerntheorien) hätten präziser formulieren können. Zugleich unterläuft ihnen eine Reihe von Pseudoerklärungen (im Sinne STEGMÜLLERS). Dennoch bestätigen die Verfasser mit ihrem Buch, daß es einen breiten Bestand an relativ gut gesichertem Handlungswissen gibt, den es für die Lehreraus- und -weiterbildung zu nutzen gilt.

MEYER: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*

MEYER (S. 45) verweist auf GRELL/GRELL, indem er zu Recht darauf aufmerksam macht, daß das Konzept der beiden Autoren „eine neue Didaktik“ darstellt. Dieser Hinweis ist deswegen interessant und wichtig, weil MEYER seinem Ansatz eigentlich ebenfalls dieses Prädikat zuerkennen müßte. Diesen Anspruch bzw. dieses Faktum leugnet er, wenn er behauptet, lediglich „eine hemdsärmelige und oft parteiische *Anleitung zum Schreiben von Unterrichtsentwürfen*“ insbesondere für Berufsanfänger verfaßt zu haben (S. VII). Nimmt man aber zur Kenntnis, daß diese „Schreibanleitung“ zwangsläufig vielfältige und weitreichende Überlegungen beinhaltet, so kann MEYER diesen relativierenden – und damit natürlich auch gegen Kritik immunisierenden – Standpunkt nicht beibehalten.

So ist darauf hinzuweisen, daß er die „klassischen“ Didaktikmodelle ausführlich diskutiert und sie zugleich unter Berufung auf die zentrale Kategorie der „Schülerorientierung“ mit einem alternativen Didaktikvorschlag konfrontiert. Dabei führt er die bildungstheoretische, die lerntheoretische und die lernzielorientierte Didaktik anhand eigener – wie er meint: kongenialer – Unterrichtsentwürfe ein und nimmt diese zum Anlaß, die Didaktikmodelle zu kritisieren und sie zugleich mit einem griffigen Beinamen zu belegen: „Feiertagsdidaktik“ (S. 181). Die Gründe für die Zuweisung dieses Attributs dokumentieren eine zutiefst pessimistische Einschätzung erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis (S. 180). Für die Unterrichtsvorbereitung steht zu wenig Zeit zur Verfügung; Lehrer sind hierfür nicht genügend motiviert und verfügen zudem kaum über eine hohe theoretische und praktische Handlungskompetenz; das empirische Wissen über Unterricht und seine Bedingungen ist zu schmal; „heimliche Unterrichtstheorien“ der Lehrer oder der heimliche Lehrplan werden in zu geringem Maße in Wirkungsanalysen einbezogen.

MEYER steht nach diesen Urteilen vor der Schwierigkeit, seinerseits Ziele für didaktische Theoriebildung zu formulieren. Nach dem Verriß der „klassischen“ Didaktikmodelle, in denen ja – zumindest explizit im bildungstheoretischen Ansatz – die abendländische Tradition berücksichtigt wird, ist der Leser gespannt: Die Antwort heißt „Schülerorientie-

„rung“, unter Hinweis, daß dies allerdings nicht neu sei, und unter Erwähnung pädagogischer Klassiker (S. 190). Faktisch handelt es sich um eine *Setzung*, weil Begründungen systematischer Art nur ansatzweise gegeben werden (vgl. S. 209). Nun können solche Setzungen natürlich erfolgen; nur ist zu fragen, über welche Art von Sätzen konkrete Utopien – bzw. kontrollierbare Schritte in Richtung dieser Utopien – gestützt werden sollen. Der durch die Neuausrichtung der didaktischen Diskussion im Hinblick auf „Schülerorientierung“ gewonnene Handlungsspielraum muß ja durch Aussagen und Handlungen gefüllt werden, die sich als prinzipiell überlegen zu erweisen hätten – wenn man nicht auf sich „spontan ereignende qualitative Sprünge“ hoffen will. So gerät MEYER in unnötige Schwierigkeiten bei der Begründung:

(a) Der Rezeptbegriff wird – wenn man die nachfolgenden Beispiele betrachtet – nicht konsequent verwendet: „Unterrichtsrezepte sind eindeutig gemeinte Handlungsanweisungen zur Sicherung der Machtbalance und des Lernerfolgs im Unterricht, die von konkreten Unterrichtssituationen abgehoben und mit Allgemeingültigkeitsanspruch formuliert sind. Sie entstammen dem Bereich schulischer Alltagserfahrungen und sind weder theoretisch hergeleitet noch empirisch abgesichert“ (S. 49).

(b) Gerade diese Definition – vor allem wenn man sie mit der von GRELL/GRELL vergleicht – zeigt, wie schwer MEYER sich tut, bestimmte Sätze vor anderen auszuzeichnen. Inhaltlich schließt der von MEYER eingeführte Sprachgebrauch „Machtbalance“, „Sicherung des Lernerfolgs“ eine Vereinbarkeit mit der „Schülerorientierung“ aus. Wichtiger noch ist die methodologische Unverträglichkeit. MEYER macht darauf aufmerksam, daß Rezepte zumeist in sprachlicher Analogie zu „Erklärungen“ (im Sinne STEGMÜLLERS) oder zu „Gesetzesaussagen“ (im Sinne des HEMPEL-OPPENHEIM-Schemas) formuliert sind (S. 48). Gleichzeitig aber wendet er sich gegen Gesetzesaussagen, indem er – was so nicht korrekt ist – das Problem der nicht eindeutigen Erfassung der Antecedensbedingungen hervorhebt. Damit verstellt er sich aber den Zugang zur analytischen Trennung der Handlungsempfehlungen, die gleichzeitig eine Voraussetzung ihrer Überprüfbarkeit bildet¹.

Die systematische Frage bleibt damit, wie und woran ein Lehrerstudent oder Referendar lernen soll. Mit dem Verzicht auf die Prüfung von Gesetzesaussagen, in denen der Allgemeinheitsanspruch zum Ausdruck kommt, auf die Prüfung der Antecedensbedingungen, die den Anwendungsbereich beschreiben, auf die Prüfung der Umsetzung/Verträglichkeit der Theorien und Technologien sowie auf die Prüfung des Anwendungserfolgs bringt MEYER die Studierenden m. E. um die Chance, systematisch Lehrkompetenz zu erlangen. Das Konzept der „Schülerorientierung“ wird in zu starkem Maße dazu verwendet, Legitimationszwängen zu genügen. Es sollte primär als Ansatz verstanden werden, sich an den konkreten Interessen und Möglichkeiten der Schüler zu orientieren, was aber ein systematisches Wissen und Handlungstraining voraussetzt. Wie MEYER es den „Feiertagsdidaktikern“ vorwirft, überläßt auch er mit seinem Vorschlag die *Lösung* der Probleme dem Lehrer. Von daher ist auch das als Ergebnis seiner Überlegungen herausgearbeitete „Raster“ zur Unterrichtsvorbereitung ein zwar plausibles Schema,

1 Dem korrespondiert ein völlig uneinheitlicher Sprachgebrauch bezüglich des Wortes „empirisch“, das in mehrfacher Bedeutung Verwendung findet – bisweilen zur Bekräftigung kühner Thesen, bisweilen zur Abwertung von Forschung.

dessen Unterpunkte aber eine Fülle weiterer Fragen aufwerfen (S. 230 ff.). Auch die mehr als hundert sich anschließenden Seiten bringen kaum handlungserleichternde Erläuterungen.

Die Vorzüge dieses Buchs liegen für mich darin, daß es geeignet ist, einen Einstieg in didaktische Problemstellungen zu eröffnen. Es nennt eine Fülle von Legitimationsproblemen, die sich stellen, wenn technisch akzentuierte Handlungsempfehlungen für die Unterrichtsgestaltung ausgesprochen werden. Allerdings kann dieses Buch, wenn es unkritisch als „Anleitung zum Schreiben von Unterrichtsentwürfen“ Verwendung findet, das Fortschreiten innerhalb einer didaktischen Diskussion behindern; denn die wissenschaftsmethodische Behandlung der Probleme müßte hermeneutisch wie empirisch-analytisch stringenter gefaßt werden. „Hemdsärmeligkeit“ kann für Kenner und Könner kein Argument sein, in emanzipatorischer Absicht zu übersehen, daß ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse auf hermeneutisch *und* empirisch-analytisch gewonnenen Wissensbeständen aufbaut.

SCHULZ: *Unterrichtsplanung*

Dieser Text muß zwangsläufig auf besonderes Interesse stoßen: Angesichts der Verbreitung, die die „lerntheoretische Didaktik“ gefunden hat, wartet man gespannt auf die Antworten, die SCHULZ auf die Frage nach dem geeigneten Vorgehen bei der „Unterrichtsplanung“ geben wird; denn dieser Aspekt wurde ja in dem Ansatz von 1965 nur knapp behandelt. Was ist nun neu?

Zunächst einmal ist die *bewußte Abwendung* von einem „Stundenmodell“ der Didaktik hervorzuheben, das insbesondere in der 2. Phase der Lehrerausbildung dominiert. Zum zweiten ist ein *Wechsel des wissenschaftsmethodischen Ansatzes* festzustellen: War das lerntheoretische Modell von 1965 noch stark empirisch-analytisch geprägt – mit einer deutlichen Frontstellung gegenüber der geisteswissenschaftlichen Pädagogik –, so behält SCHULZ (1980) zwar die Ablehnung dieser Position bei, distanziert sich zugleich aber auch vom ursprünglichen Ansatz (S. 4): „Die Theorie ist nicht nur als Zusammenfassung eines Arsenal optimaler Techniken zur Erreichung unbefragter Ziele in quasi wertfreier Forschung zu gewinnen, ohne daß sich die Didaktik letztlich in eine Manipulationstheorie ohne erzieherische Verantwortung verwandelt, zur Unterwerfung der historisch einmaligen Situationen von Subjekten unterrichtlichen Handelns in Objekte eines social engineering (Kritik empirisch-analytischer, insbesondere behavioristisch orientierter oder kybernetischer Didaktik)“.

SCHULZ begründet seine Neuorientierung mit dem Rückgriff auf die Kritische Theorie, mit einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse. Es wird dasselbe zentrale methodologische Problem wie bei MEYER deutlich: die Rolle nämlich, die empirisch-analytisch wie hermeneutisch gewonnene Aussagen in einem sich als emanzipatorisch interpretierenden System notwendig einzunehmen haben. Auch wenn die Autoren GRELL/GRELL nicht erwähnt werden, wendet sich SCHULZ explizit und vehement gegen das Rezeptkonzept: „Ein Rezept für die Bewältigung dieser Planungsaufgaben heute und hier zu erhalten – das ist die Erwartung vieler, die unter Handlungsdruck stehen und schon unterrichten müssen,

ehe die Grundlagen mit einiger Sicherheit geklärt sind ... Ein Lehrer, der nach Rezept arbeitet, entmündigt sich nicht nur selbst ... Er vermag auch nicht abzuschätzen, was Alternativen bewirken würden ...“ (S. 5).

Eine Beurteilung ist einfach: Ein didaktisches Konzept, das einen Vorsprung im Wissen und Handeln der Lehrer nicht explizit behandelt und zugleich nicht deutlich macht, wie dieses Wissen und Handeln aufgebaut und erweitert werden kann, muß zwangsläufig mit Unterstellungen und Hilfskonstruktionen arbeiten. Hierzu einige Beispiele: Jedes didaktische Modell muß sich dem Problem des Zusammenhangs von Wissen und Handeln stellen – und damit vorgelagert der Frage, welche Wissensbestände und welche Handlungsalternativen vor anderen ausgezeichnet und damit als wichtig anerkannt werden sollen. Eine klare Antwort hierauf gibt SCHULZ nicht. Bei dem Rekurs auf den Modellbegriff – „ein Planungsmodell geht über die Ansprüche eines Rezepts bewußt hinaus und bleibt hinter denen einer Theorie bewußt zurück“ (S. 6) – werden die Argumentationsebenen mehrfach gewechselt; sicher steht hinter allen Argumentationen die Intention, ein Planungsmodell vorgelegt zu haben, aber Iso- oder Homomorphie-Probleme werden nicht behandelt. Vielmehr werden diese Fragen immer durch den Rückgriff auf die Einbeziehung des Schülers – als Ausdruck emanzipatorisch relevanten Unterrichts – abgedrängt. Das ist ein zwar plausibler, für mich jedoch kein befriedigender Ausweg; denn mit der Dequalifizierung empirisch-analytischen Wissens (besonders deutlich S. 65), auf das natürlich ab und zu doch zurückgegriffen wird (ebd., wenngleich eine nähere Anleitung fehlt), wäre SCHULZ' Ansatz – in Anlehnung an MEYER – eine *Elysiumsdidaktik*, nach der Emanzipation (auch stückchenweise) sich ereignete, ohne daß man genau wüßte, wie dieser Prozeß zu beeinflussen wäre².

Die hieraus resultierende Problematik löst SCHULZ in verblüffender Weise auf – durch eine zweifache Anleihe bei Varianten der *Tiefenpsychologie*: Zum einen wird ein bestimmtes Handlungswissen vor anderen Möglichkeiten ausgezeichnet, indem die alte Figur des „didaktischen Dreiecks“ nach dem Vorbild der „themenzentrierten Interaktion“ im Sinne COHNS interpretiert werden soll (S. 13ff.). Natürlich sieht SCHULZ genau (bes. S. 148f.), daß dieser Ansatz zwar interessant und hilfreich ist, als alleinige Stütze eines didaktischen Modells jedoch nicht trägt. Dennoch aber findet sich keine deutlich relativierende Bemerkung oder eine andere Alternative; im Gegenteil: SCHULZ stellt in einem zweiten Schritt als Idealtypik der Entwicklung des Lehrerhandelns die Trias „Lehrer – erzogener Erzieher – Professional“ heraus. Der Schritt vom „Lehrer“ zum „erzogenen Erzieher“ erfolgt in Analogie zur Lehranalyse, der sich jeder Therapeut zu unterziehen hat; erzogene Erzieher haben „ihre eigene Kindheit aufgearbeitet“, „ihre soziale Prägungsfunktion so wie ihre fachliche reflektiert“, sind geübt „in der Herstellung von Sachneugier, Selbstbestimmung und mitmenschliche Verantwortung begünstigenden Voraussetzungen“ (S. 52f.). Den Übergang vom „erzogenen Erzieher“ zum „Professional“ hat man sich in Analogie zur systematischen Therapeutenausbildung vorzustellen; nähere Erläuterungen fehlen. Was unter einem „Professional“ zu verstehen ist, wird nicht

2 COPEI (1969) hat bei seiner Behandlung des „fruchtbaren Moments im Bildungsprozeß“ ausdrücklich auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, empirisch-analytische Ergebnisse bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen; so verweist er u. a. auf Arbeiten von K. LEWIN, O. SELZ, E. MEUMANN.

definiert, sondern über die von diesem zu lösenden Aufgaben beschrieben (bes. S. 54, 61–63).

Mit diesen beiden Analogien hat SCHULZ die Beweislücke überbrückt, das systematische Problem allerdings nicht gelöst; denn didaktische Handlungsempfehlungen werden weder gegeben, noch findet der Leser sie systematisch erschlossen. Effektivität des Lehrerhandelns wird ständig problematisiert, andererseits aber unter der „Professional“-Analogie als selbstverständlich vorausgesetzt. Wie bei MEYER bleibt auch bei SCHULZ der Lehrer ohne konkrete Hilfestellung. Darin drückt sich eine Tendenz der deutschen didaktischen Diskussion aus, die unter einem emanzipatorischen Anspruch meint, effektive Handlungsweisen vom Lehrer fernhalten zu müssen, weil dieser damit prinzipiell Mißbrauch treiben könnte. Daß bei einer solchen Einstellung „normative Didaktik“ zwar „überholt, aber nicht verschwunden“ ist (BLANKERTZ 1975, S. 18), vielmehr fröhliche Urständ „feiert“, kann nicht wundern.

Die Planungsdiskussion ist bei SCHULZ daher auch vom Unterrichtsprozeß abgehoben, was sich bereits in der Gliederung zeigt: So umfaßt die „Perspektivplanung“ 46, die „Umrißplanung“ 87 und die „Prozeßplanung“ nur 22 Seiten.

Die Perspektivplanung (S. 28–73) zielt primär auf eine „Aufschließung von Rahmenplänen“ (S. 31). Gerade wenn man beobachtet, daß in einer Reihe von Schulen mehr über Erlasse als über pädagogische Probleme diskutiert wird, liegen in den Zielsetzungen der Perspektivplanung wertvolle Anregungen. Schwierig scheint mir die Trennung dieser Aufgaben von systematischen Forschungsprogrammen; denn das, was SCHULZ fordert und was beispielhaft im CIEL-Projekt erarbeitet werden konnte, ist selbst von einem engagierten Kollegium in Zusammenarbeit mit ebenso engagierten Eltern und Schülern und wohlwollender Förderung durch die Schulaufsicht kaum auf längere Sicht zu bewältigen. Regionale pädagogische Zentren, Curriculumgruppen und eine entsprechende, zur „Professionalität“ führende Lehrerbildung sind zwingend vorauszusetzen. Bei der „Umrißplanung einer Unterrichtseinheit“ (S. 74–160) versucht SCHULZ unter Berücksichtigung des Phänomens „Implikationszusammenhang“ herauszuarbeiten, daß es wohl ziemlich gleichgültig ist, wo konkret man in der Planung ansetzt, sofern nur die Perspektiven alle erhalten bleiben. Bestimmend müssen nach ihm der „Gesichtspunkt der Normativität und [der] der Realisierbarkeit des Handelns“ (S. 89) bleiben. Bei der Prozeßplanung schließlich (S. 161–182) „geht es um die Reihenfolge der Teilziele, der Hilfen und der Selbstkontrollen, die man ihnen antizipierend zugeordnet hat“ (S. 162). Hervorgehoben wird die Notwendigkeit, Planungsvarianten vorzusehen (S. 163). Die technische Problematik wird wiederum weitgehend mit dem Hinweis auf die vorzusehende Beteiligung der Schüler überspielt. Aber es kommen auch die Fragen eines systematischen didaktischen Wissens und seiner Vermittlung zum Vorschein, wenn es heißt: „Didaktisches Handeln sollte sich nicht nur am unmittelbaren Effekt, sondern auch nach dessen Dauerfolgen unter dem Gesichtspunkt der größtmöglichen Verfügung aller über sich selbst orientieren“ (S. 178). Hier wird selbstverständlich beim Lehrer ein umfangreiches Wissen über Verfahren der Unterrichtsanalyse vorausgesetzt.

Mein Eindruck von diesem Buch ist ambivalent: Mir gefällt an ihm, daß die Schülerinteressen wie das Legitimationsproblem konsequent in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt werden. Hier liegt ein notwendiges Korrektiv zur vorherrschenden didaktischen

Literatur vor. Nicht einverstanden bin ich mit der wissenschaftsmethodischen Ausrichtung. Der Versuch, Kritische Theorie ohne ihre hermeneutische und empirisch-analytische Basis zur Norm zu erheben, muß zwangsläufig zu Widersprüchen und nicht zwingenden Hilfskonstruktionen führen, wenn eine Handlungsrelevanz beansprucht wird. Ein solcher didaktischer Ansatz kann von seinem Verfasser sicher überzeugend persönlich vertreten werden, scheint mir jedoch nur begrenzt generalisierungsfähig.

KLAFKI: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik

KLAFKI (1980) versteht seinen Beitrag als direkte und konsequente Fortführung der „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1964): So hält er ausdrücklich am „Bildungsbegriff als eine[r] kritische[n] und zugleich handlungsorientierende[n] Kategorie“ fest. Eine solche „zentrale Kategorie ... ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen“ (S. 11). Die bei MEYER und SCHULZ zentralen Konzepte der Emanzipation bzw. Schülerorientierung sind hiermit verträglich. Systematisch aber kann KLAFKI die Schwierigkeiten, in die die beiden anderen Autoren sich (unnötig) hineinmanövrieren, vermeiden, indem er von der systematischen Erörterung des Bildungsbegriffs aus Möglichkeiten und Grenzen seines Ansatzes verdeutlicht. Damit kommt er nicht in die Verlegenheit, mit Hilfe gesellschaftspolitischer und -theoretischer Normen, die spontan eingeführt werden, Beweisführungen überbrücken zu müssen.

Folgerichtig macht KLAFKI bei allen seinen Überlegungen immer die Problematik deutlich, in welchem Maße er bei der Behandlung einzelner Fragen Komplexität reduzieren muß. Damit gelingt ihm auch die Integration „technisch“ akzentuierter Fragestellungen in sein bildungstheoretisches Konzept, ohne daß er Mißbrauchsmöglichkeiten zu beschwören braucht. Das über lange Jahre hinweg verfolgte „Marburger Grundschulprojekt“ (KLAFKI u. a. 1982) hat eine wesentlich ausdifferenziertere und damit sicher praxisnähere und anwendungsfreundlichere Erweiterung der bildungstheoretischen Didaktik bewirkt.

Sein didaktisches Konzept erläutert KLAFKI – fast redundanzfrei – in zwei Thesenfolgen. Zunächst arbeitet er in fünf Thesen grundlegende „Leitvorstellungen vom Sinn und von der Grundstruktur des Unterrichts“ heraus (S. 14): (1) generelle Zielbestimmung des Unterrichts ist Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit; (2) Lehren und Lernen werden zusammenhängend als Interaktionsprozeß verstanden; (3) Lernen sollte vornehmlich entdeckendes, sinnhaftes Lernen sein; (4) die Mitplanung des Unterrichts bzw. einzelner Unterrichtsphasen seitens der Schüler ist anzustreben; (5) soziales Lernen sollte für den Unterricht, aber auch für seine Planung integratives Moment – im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung – sein (S. 14f.).

Die zweite Thesenfolge ist mehr auf die konkreten Fragen der Unterrichtsplanung bezogen: (6) KLAFKI hält an dem Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht konstituierenden Faktoren fest; (7) je nach Fragestellung werden Themenbereiche unterschiedlich konstituiert; damit ergibt sich für den Unterricht die Folgerung, unterschiedliche Sichtweisen herauszuarbeiten und damit alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen; (8) da Unterrichtsthemen

immer auch mit Hilfe bestimmter Verfahren erarbeitet sind, sollte auch dieses Phänomen im Unterricht deutlich werden; KLAFKI spricht daher vom „immanent-methodische[n] Charakter der Thematik“ (S. 20); (9) Unterrichtsmethoden bezeichnen „Beziehungen zwischen den Akten der Unterrichtsorganisation und der Lehre (die keineswegs nur auf seiten des Lehrers angesiedelt werden müssen) und den erstrebten oder zu ermöglichenden Lernprozessen auf seiten der Schüler“ (S. 20); da Methoden sich auf Lernprozesse beziehen, müssen empirisch-analytische Kenntnisse, z. B. aus dem Bereich der Lernpsychologie oder der Sozialisationsforschung, Berücksichtigung finden; (10) KLAFKI sieht realistisch, daß ein monoman betriebener Emanzipationsansatz nicht durchgehalten werden kann, ohne sich selbst *ad absurdum* zu führen; so unterscheidet er folgerichtig zwischen potentiell emanzipatorischen und instrumentellen Themen und zeigt dabei, wie auch durch methodische Zielsetzungen – und da kommt der Primat der didaktischen Intentionalität wieder zum Tragen – die „Neutralität“ instrumenteller Themen zu beeinflussen ist; (11) Unterricht muß nicht konfliktfrei verlaufen; auch hier ist der Bezug auf empirisch-analytische Forschung nötig, um Kommunikations- und Interaktionschwierigkeiten rational aufklären und überwinden helfen zu können (S. 16–24).

Nach der Darstellung dieser grundlegenden Thesen diskutiert KLAFKI „Leistung und Grenzen eines Unterrichtsplanungskonzepts im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik“ (S. 24ff.). So macht er erstens darauf aufmerksam, daß ein allgemeindidaktischer Ansatz die Funktion eines *Problematisierungsrasters* für die Entscheidungen des Lehrers (und auch der Schüler und Eltern) hat, daß zugleich auch immer bereichs- und fachdidaktische Konkretisierungen nötig sind, die es ihrerseits an allgemeindidaktische Prinzipien rückzukoppeln gilt. Über die Allgemeine Didaktik hat die Vernetzung von pädagogischen Sinn-Normen – bei KLAFKI die demokratische, am Selbstbestimmungs- und Solidaritätsprinzip orientierte Bildungsauffassung – und Unterrichtsplanung zu erfolgen. Wie dieser Zusammenhang unter Berücksichtigung fachdidaktischer Fragen zu strukturieren ist, muß problemadäquat geklärt werden (S. 25). Das bedeutet, daß sich Defizite wie zugleich gegenwärtig gegebene Möglichkeiten didaktischer Theorie nur dann angemessen ermitteln lassen, wenn man von Problemen ausgeht, die in der Schulpraxis zu lösen sind.

Anhand der vielfältigen schulpraktischen Probleme, die im Marburger Grundschulprojekt zu lösen waren, ließen sich zweitens für KLAFKI sowohl die Grundfragen der Didaktischen Analyse von 1964 als auch die normative Verankerung und Begründung dieses allgemeindidaktischen Ansatzes sichern. Damit ist drittens gewährleistet, daß ein generelles handlungsorientierendes Unterrichtsplanungskonzept einerseits auf durchschnittliche Unterrichtssituationen bezogen ist, andererseits zugleich helfen kann, neue Perspektiven angesichts gegebener Routine zu eröffnen. Nachdrücklich wird viertens empfohlen, Möglichkeiten gemeinsamer Unterrichtsplanung von Lehrern, auch unter Hinzuziehung von Schülern, zu üben und zu nutzen. Das „Stundenmodell“ der Didaktik sollte fünftens zugunsten der Betrachtung längerer Sequenzen als organisierende Kategorie aufgegeben werden. Sechstens geht KLAFKI davon aus, daß die geltenden Lehrpläne den Lehrern zur Zeit erhebliche Handlungs- und Entscheidungsspielräume bieten, die es zu nutzen gilt. Siebtens versteht KLAFKI Unterrichtsplanung als offenen Entwurf, der flexibles Unterrichtshandeln stützen soll. Achters schließlich geht es prinzipiell um den Versuch, alle wesentlichen Dimensionen von Unterricht anzusprechen – eine *Didactica maxima* als (empirisch nicht erreichbares) Ideal und als Hinweis für die Selbstkontrolle des Lehrers.

Die hier nur stichwortartig wiedergegebenen Überlegungen verdichtet KLAFKI zu einem „Perspektivenschema“ (S. 30), das sich in einem wesentlichen Punkt von den Vorläufern unterscheidet: Durch die explizite Berücksichtigung der Lehr-Lern-Prozeßstruktur ist der Bereich bezeichnet, für den vornehmlich empirisch-analytisches Wissen zur Verfügung steht.

Mir gefällt an dem Ansatz der konsequente Versuch, das Normenproblem in einen Zusammenhang mit konkreter Unterrichtsplanung zu bringen. Die jahrelange Arbeit am Marburger Grundschulprojekt hat dazu beigetragen, daß der in der „Didaktischen Analyse“ vorgelegte Ansatz bildungstheoretischer Didaktik präziser gefaßt sowie insbesondere um Probleme der Lehr-Lern-Prozeßstruktur erweitert und damit nach meinem Urteil bereichert wurde. – Ein Problem ist für mich, ob nicht manche These und Hypothese gemäß der vorhandenen Literatur hätte präziser formuliert werden können, was ebenso für die Überprüfungsverfahren gilt. Da die Autoren des Marburger Grundschulprojekts ihren Ansatz als „Handlungsforschungsprojekt“ bezeichnen, akzeptieren sie solche Kritik vielleicht nicht voll. Immerhin sollte aber nicht übersehen werden, daß neben dem Vorteil, Handlungsempfehlungen auf Bedürfnisse der Lehrer abstimmen zu können, nicht immer die Chance gewahrt wurde, sich vorhandenes empirisches Wissen voll nutzbar zu machen. Allerdings ist dies kein prinzipieller Einwand gegen KLAFKIs Vorschlag, sondern demonstriert nur aktuelle Schwierigkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und Forschungspraxis.

Versuch einer Schlußfolgerung

Eine Antwort auf die Eingangsfrage, ob eine „konstruktive Wende in der Didaktik“ vorliege, fällt schwer. Sicher ist begrüßenswert, daß der Planungsaspekt in den Mittelpunkt des Interesses rückt; denn mit dem Versuch einer Lösung von Problemen, die als drängend empfunden werden, steigt die Chance der Auswahl wie der Weiterentwicklung besserer Theorien. Alle vier von mir behandelten Ansätze ergänzen sich, indem sie jeweils andere Fragen herausstellen: GRELL/GRELL die Informationssammlung, MEYER und SCHULZ in jeweils unterschiedlicher, aber durchaus komplementärer Weise die Problematisierung, KLAFKI schließlich die Systematisierung des didaktischen Rahmens. Insofern enthalten sie wichtige Komponenten einer konstruktiven Wende. – Für eine technische Lösung des Konstruktivitätsproblems sehe ich mindestens vier Notwendigkeiten:

- (1) Es sollte von unterrichtspraktischen Problemen ausgegangen werden; d.h. über bereichs- und fachdidaktische Problemstellungen sowie über Unterrichtsanalysen ist der Fortschritt der allgemeinen Didaktik voranzutreiben.
- (2) Handlungstheoretische Ansätze sind auf ihre Umsetzbarkeit hin zu prüfen. KLAFKI (S. 44) verweist u. a. auf GALPERIN. Als eine umfassende Darstellung nenne ich AEBLI (1980 und 1981), wobei hier auch ein eigenes didaktisches Konzept erarbeitet ist (AEBLI 1978). Die Berücksichtigung dieser Überlegungen muß m.E. zwangsläufig auch zu Umstrukturierungen von Argumentationsfiguren führen.
- (3) Der Zusammenhang von Theorien und Technologien ist näher zu erforschen. Die Förderung einer „theoretisch-empirischen“ und „technologisch-empirischen“ Forschung

kann einen Weg bezeichnen, das Verhältnis von Wissen und wissenschaftlich begründetem bzw. begründbarem Handeln präziser zu fassen (vgl. HERRMANN 1979). Hierher gehören auch Bemühungen um eine systematische Klärung des Verhältnisses von objektiven und subjektiven Theorien in Absetzung von naiven Betrachtungen zur „Alltagswende“ (vgl. HECKHAUSEN 1976; GROEBEN 1981).

(4) Die Verfahren zur Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen müssen weiterentwickelt werden. Dabei geht es m. E. nicht so sehr um Haarspaltereien, wie die „Herausarbeitung“ eines Unterschieds zwischen „qualitativen“ und „quantitativen“ Verfahren oder der rechten Art von „Handlungsforschung“, sondern vielmehr darum, daß simultan der Inhaltsbereich sowie individuell Lehrer- und Schülerverhalten mit Langzeitbeobachtungen in natürlichen Situationen erfaßt und die Ergebnisse in kontrollierten Wiederholungen überprüft werden. Nur so sind begründete und letztlich auch stabile Resultate zu erhalten, mit deren Hilfe didaktische Ansätze systematisch untermauert werden können und die es zugleich gestatten, Spekulationen und gute Wünsche konstruktiv durch gesichertes Wissen zu ersetzen.

Literatur

- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. Stuttgart ¹¹1978.
- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980; Band II: Denkprozesse, Stuttgart 1981.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6) München ⁹1975.
- COPEI, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg ⁹1969.
- GRELL, J./GRELL, M.: Unterrichtsrezepte. München/Wien/Baltimore 1979.
- GROEBEN, N.: Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München/Wien/Baltimore 1981, S. 17–44.
- HECKHAUSEN, H.: Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie. In: Psychologische Rundschau 27 (1976), S. 2–11.
- HERRMANN, TH.: Psychologie als Problem. Stuttgart 1979.
- KLAFKI, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: ADL-AMINI, B./KÜNZLI, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München 1980, S. 11–48.
- KLAFKI, W., u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim/Basel 1982.
- MEYER, H. L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980.
- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. München/Wien/Baltimore 1980.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Frank Achtenhagen, Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen, Nikolausberger Weg 9b, 3400 Göttingen.